DOCUMENT RESUME

ED 192 565 FL 011 620

AUTHOR	Fade, P.
TITLE	Proposition pour lire (A Proposal about Reading). Melanges Pedagogiques, No. 10.
INSTITUTION	Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues.
PUB DATE	79
NOTE	19p.
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Course Descriptions; *Directed Reading Activity; *English (Second Language); French; Postsecondary Education; Reading Comprehension; *Reading Instruction; *Reading Skills; Teaching Methods
IDENTIFIERS	France

ABSTRACT

The student of English as a second language in the French school system is confronted with morpho-syntactic and lexical difficulties when he or she reads texts on the university level. In addition to these difficulties, the method of approaching the text may also prove to be a problem. A method is outlined to help the student achieve an active and receptive reading skill. The student reads the first sentence of each paragraph prior to reading the whole text. This technique enables him to spot the major pieces of information, to structure the text at the macroscopic level, to predict the content of the paragraphs, and to localize the information. The use of this method in a university-level course is described, and the limitations of the method are discussed. (Author/AMH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED192565

MELANGES PEDAGOGIQUES 1979

P. FADE

PROPOSITION POUR LIRE

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

CRAPEL
H. Holec

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

FL011620

C.R.A.P.E.L.

ABSTRACT

When he reaches University level, the student who has learnt English in the French school system is still confronted with morpho-syntactic and lexical difficulties when reading a text ; furthermore he is hindered by the way he approaches the text. In order to help him achieve an active and receptive reading, the author proposes the following method : the reading of the first sentence of each paragraph, preliminary to the reading of the whole text. This enables the student to spot the major pieces of information, to structure the text at the macroscopic level, to predict the content of the paragraphs and to localize the information. After describing the method, the author considers specific applications and points to limitations caused by the nature of some texts.

Dans le cadre des Deug de Droit, Sciences Economiques et Sciences Humaines, nous assurons un enseignement de la compréhension écrite en anglais ; l'objectif d'apprentissage s'est porté sur la compréhension écrite car, à moyen terme, les enseignants de la spécialité recommanderont la lecture d'ouvrages en anglais et, à long terme, le contact avec la langue, dans la spécialité envisagée, se fera essentiellement par le livre, le journal spécialisé et les rapports écrits. Les textes que nous travaillons en cours d'année sont tous des documents authentiques tirés de la presse anglaise et américaine. La méthode proposée plus loin ne s'applique qu'à ces textes.

L'enseignement de la compréhension écrite en langue étrangère, à des étudiants qui ont déjà effectué un apprentissage de la langue au cours de leur scolarité, doit prendre la caractéristique suivante en considération : lorsqu'il s'agissait d'écrit, l'approche scolaire consistait généralement à traduire un texte. Il en résulte que l'étudiant tend à établir une équivalence entre compréhension écrite et traduction. Il est donc nécessaire de préciser aux étudiants la finalité de l'activité de compréhension écrite : l'intégration de l'information contenue dans un texte.

Cet apprentissage antérieur assure aux étudiants une connaissance grammaticale et syntaxique de base, et la disposition d'un vocabulaire assez étendu ; toutefois, des difficultés de compréhension liées à la morpho-syntaxe existent toujours mais trouvent une solution dans le traitement immédiat du problème soulevé. De plus, nous avons observé que certaines difficultés subsistent alors même que les problèmes morpho-syntaxiques ou lexicaux ont disparu. (Fade, P., 1979).

Outre les difficultés inhérentes au texte existent des difficultés inhérentes au lecteur. Un obstacle à la compréhension d'un texte, quelle que soit sa longueur ou les difficultés morpho-syntaxiques présentes, est le lecteur lui-même. Son approche du texte diminue sensiblement ses chances d'en découvrir le sens. En effet :

— la traduction mot à mot force le lecteur à trouver un signifiant et non pas un signifié aux éléments de chaque phrase, et lui fait consulter intensivement le dictionnaire.

— la lecture est linéaire et ne permet aucune vue d'ensemble du paragraphe ou du texte. Chaque phrase est considérée individuellement, comme un ensemble fermé, et les relations inter-phrastiques, dans ces conditions, échappent au lecteur. Et surtout :

— la lecture est passive, sans engagement du lecteur. Il attend que le texte lui donne des informations, mais lui n'en recherche aucune. Il s'efface totalement et se trouve dominé par le texte au lieu d'agir et de réagir face à lui.

L'approche d'un texte, ou son appréhension première, doit donc prendre en compte les diverses difficultés annoncées et, pour cela, elle doit en premier lieu être globale. Le texte doit être considéré comme un tout signifiant et non pas comme une succession de phrases ou de paragraphes juxtaposés. La compréhension individuelle de chaque phrase ne mène pas à la compréhension du texte car les phrases n'apparaissent pas dans un ordre dû au hasard ; elles appartiennent à un ensemble structuré et toute phrase est en relation avec celle qui la précède ou la suit. Un désordre volontaire apporté dans un texte rend la compréhension de chaque phrase possible mais celle du texte impossible. Il existe donc bien réellement une organisation, qui doit être découverte par le lecteur.

L'organisation du texte s'appuie sur des procédés discursifs. Leur repérage permet de la retrouver. Le lecteur doit être en mesure de découvrir ces procédés, et un entraînement à la compréhension écrite doit l'y aider.

D'autre part, la structure d'un texte n'est que le support d'un contenu informatif ; aussi est-il nécessaire de localiser les informations et, en priorité, les informations majeures.

Mais la lecture d'un texte informationnel suppose une lecture motivée et des intentions de la part du lecteur : avant de trouver une information, le lecteur doit savoir quelle information il cherche, et donc, s'engager vis-à-vis du texte. Il doit faire des hypothèses sur le contenu, soulever des questions qui trouveront leur réponse dans le texte. Si le lecteur n'attend rien du texte, il n'y a aucune raison pour que le texte lui apporte quelque chose. La lecture est un acte communicatif qui ne peut se réaliser avec l'effacement du lecteur.

De plus, le lecteur doit être en mesure de décider rapidement de l'intérêt que représente pour lui la lecture du texte.

En conséquence, l'approche d'un texte doit permettre une lecture rapide qui mette la structure en évidence et révèle les informations majeures, ou aide à les prévoir le cas échéant, afin que le lecteur puisse ensuite s'engager, s'il le désire, dans une lecture du texte tout entier. Il pourra alors compléter efficacement les informations perçues car il recherchera activement des informations et saura les localiser. Il pourra aussi ne lire qu'une partie du texte s'il ne veut approfondir que certaines informations. Ou encore, il pourra se satisfaire des informations majeures et arrêter là sa lecture ou juger, par ces informations majeures, que le texte ne présente pas les informations cherchées.

PROPOSITION DE METHODE

La lecture immédiate d'un texte dans sa totalité n'est pas souhaitable, dans la mesure où le lecteur va s'astreindre à une compréhension de tous les mots,

ce qui débouchera fatalement sur une utilisation intensive du dictionnaire. Sa lecture sera ainsi souvent interrompue et, dans ces conditions, il ne lui sera pas possible de suivre le fil du texte. Les mots uniquement vont retenir son attention et dans le meilleur des cas, il dégagera le sens de chaque phrase ; il ne pourra cependant étendre sa compréhension à des unités plus grandes car il ne sera pas à même de distinguer ces unités. Il n'aura aucun recul face au texte et la perception qu'il en aura ne sera d'ailleurs pas d'un ensemble mais d'une somme de mots. Avant de s'engager dans la lecture d'un texte, le lecteur doit se préparer à cette lecture, se mettre en condition.

Tout dabord, il doit découvrir le thème général du texte et les informations majeures qui en découlent. La lecture, en premier lieu, du titre, et des sous-titres s'ils existent, peut bien sûr renseigner le lecteur, mais il ne doit pas se baser uniquement sur cet élément, souvent trompeur. Un titre peut être ou ne pas être représentatif du texte qu'il précède et se fier à lui est par trop aléatoire. Nous n'avons aucun moyen de juger a priori du caractère représentatif d'un titre et ce n'est souvent qu'après la lecture du texte que nous pouvons vérifier son à-propos. Le lecteur doit, par conséquent, entrer plus avant dans le texte.

Au premier regard, un texte n'apparaît pas comme une juxtaposition de phrases, mais comme un tout constitué d'unités supérieures à la phrase, les paragraphes. Le paragraphe peut être considéré comme une unité typographique, arbitraire, dont la présence dépend des considérations de l'écrivain, esthétiques ou stratégiques. Toutefois, si nous avons la possibilité de juger que certains découpages en paragraphes ne sont pas logiques ou cohérents, c'est que nous reconnaissons, intuitivement ou pour l'avoir appris, qu'il existe une organisation « normale », dans le sens où ce qui ne suit pas la norme choque ou dérange. En ce qui concerne le paragraphe, la norme enseignée est qu'un paragraphe développe une idée, toute nouvelle idée nécessitant un nouveau paragraphe. Cependant, nous devons admettre que la règle stricte n'est pas toujours appliquée et que les textes ne la respectent pas nécessairement. Il semble plus convaincant de redéfinir le paragraphe à partir des textes dont nous disposons et, pour cela, nous empruntons à Konecni et Trimble (1976), les termes de « paragraphe physique » (physical paragraph) et « paragraphe conceptuel » (conceptual paragraph). Ces auteurs les définissent ainsi :

> *The physical paragraph is a group of sentences marked on a page of text by spacing or indentation.*
>
> *The conceptual paragraph is a group of organizationally (rhetorically) related concepts which develop a given generalization in such a way as to form a coherent and complete unit of discourse. It can consist of one or more physical paragraphs.*

Le paragraphe conceptuel englobe le paragraphe physique et suppose une organisation, une structure interne.

La définition du paragraphe conceptuel souligne que la séquence développe un *énoncé noyau*, énoncé qui correspond généralement à la première phrase du premier paragraphe. Christensen, F. (1967) et Maley, A. (1976) reconnaissent le caractère de généralité de la première phrase d'un paragraphe « normal ».

La première phrase de chaque paragraphe physique est à son tour un énoncé noyau qui est développé à l'intérieur du paragraphe, mais elle est un sous-ensemble de l'énoncé noyau du paragraphe conceptuel.

L'énoncé noyau, par sa position privilégiée, est aisément repérable, et nous pensons qu'il peut servir d'intermédiaire au lecteur pour un premier contact avec le texte, tout en lui permettant de garder une distance suffisante par rapport à celui-ci.

La lecture cursive des énoncés noyaux, en préliminaire à une lecture plus fouillée, offre, selon nous, les possibilités suivantes au lecteur :

— découvrir les informations majeures du texte ou une partie appréciable de ces informations,

— structurer le texte au niveau macroscopique,

— prévoir le contenu des différents paragraphes conceptuels et physiques,

— localiser les informations qui se rapportent à une idée majeure.

Cette lecture pourra ensuite être suivie d'une lecture active par une confrontation des hypothèses préalablement établies avec le texte et la vérification de leur justesse. Le lecteur dominera le texte car il en aura une pré-connaissance qui lui permettra de réagir et d'agir face au texte, au lieu de recevoir uniformément et sans intervention possible les informations.

A - Découvrir les informations majeures

Afin d'expliciter notre approche, nous allons considérer un texte et le « sous-texte » produit par l'ensemble des énoncés noyaux. Nous reproduisons tout d'abord ce sous-texte, pour ne donner que les seuls éléments auxquels est confronté le lecteur au cours de sa pré-lecture, et nous situer dans les mêmes conditions que lui.

GYPSIES, COUNCILS AND THE ACT

(1) In 1968, an Act was passed which was widely regarded as providing a humane solution to the gypsy problem. (1 bis) Nine years later, it is generally agreed to be a disaster. (2) The Act ostensibly made the duties of local authorities clear. (3) Some authorities, of course, have carried out their responsibilities well. (4) However, where decisions have been made they have often been misguided.

(5) The number of sites provided for by the Act was based on a census carried out in 1965. (5 bis) No scope for review was given and so now many areas have more travellers than they're legally obliged to care for. (6) That (to leave or face prosecution) is a lot shared by thousands of other families. (7) In practice then, many local authorities evade their responsibilities by simply moving families on.

(8) The failure of the Act to tackle the problem of the provision of sites has met with strong, if limited, action from the gypsies themselves. (8 bis) It took 3 years to set up a permanent site in Wandsworth, and that was with sympathetic council. (9) Such action, however, takes time to yield results, and not all travellers are so well organised. (New Statesman, 18-03-77).

La réduction se compose de la manière suivante :

— chaque paragraphe correspond à un paragraphe conceptuel du texte intégral.

— chaque phrase correspond à l'énoncé noyau des différents paragraphes physiques du texte original.

Précisons que lorsqu'un paragraphe physique est le premier d'un paragraphe conceptuel, nous conservons à la fois la première et la deuxième phrase, la première étant l'énoncé noyau du paragraphe conceptuel, la deuxième étant l'énoncé noyau du premier paragraphe physique de ce paragraphe conceptuel. Pour plus de clarté, nous avons numéroté les phrases, et le chiffre attribué correspond à la numérotation des paragraphes physiques du texte original. Les deux premières phrases de chaque paragraphe de la réduction ont donc reçu le même chiffre car elles appartiennent toutes deux au même paragraphe physique du texte.

Ainsi, nous pouvons voir que :

— le texte comprend 3 paragraphes conceptuels,

— les paragraphes conceptuels comportent successivement 4, 3 et 2 paragraphes physiques,

— l'ensemble du texte comprend 9 paragraphes physiques.

La lecture de la réduction apporte au lecteur un nombre important d'idées majeures (nous pouvons comparer la réduction au texte original), sans pour autant lui donner un résumé du texte. Certaines informations majeures sont absentes, et notre but n'est pas d'obtenir un résumé. La pré-lecture informe le lecteur sur le thème et les informations majeures qui s'y rapportent directement et, à partir de cette connaissance, il va faire des hypothèses sur les informations complémentaires. D'autre part, les énoncés noyaux renseignent le lecteur sur la structure du texte et, pendant sa lecture, il recherche les indices qui lui permettent de dégager cette structure.

B - Structurer le texte au niveau macroscopique

Bien dégager la macro-structure du texte est un facteur essentiel à la compréhension, et la réflexion doit s'effectuer sur les énoncés noyaux et les repères qu'ils fournissent. Dans cet exemple précis, la délimitation des paragraphes conceptuels s'est effectuée de la manière suivante :

— (1) et (1 bis) sont conservés automatiquement et introduisent le premier paragraphe conceptuel.

— (2) la reprise de *Act*, avec l'article défini, a une valeur anaphorique et marque la continuité du sujet abordé.

— (3) *Some authorities* indique une subdivision des *local authorities* de (2).

— (4) *However* est un opérateur qui indique une relation de contraste avec ce qui précède et cette relation est interne au sujet abordé car *where decisions have been made* est un complément de *some authorities* de (3).

— (5) l'idée apportée est nouvelle, elle apparaît pour la première fois et ouvre de nouveaux horizons ; nous considérons alors que ce paragraphe débute un nouveau paragraphe conceptuel et nous conservons (5 bis).

— (6) *That* est un anaphorique dont l'antécédent est situé à la fin du paragraphe précédent ; nous avons indiqué entre parenthèses cet antécédent. (Le lecteur doit, il est vrai, remonter dans le texte pour trouver cet antécédent).

— (7) *In practice then* est un opérateur qui annonce une récapitulation ou une conclusion de ce qui précède.

— (8) l'idée est nouvelle et n'a pas encore été exposée ; nous conservons (8 bis). (7) laissait également prévoir une nouvelle orientation du texte.

— (9) *However* est un opérateur qui indique une relation de contraste interne car il est accompagné de l'anaphorique *such action.*

Nous avons montré, à partir de notre exemple, comment dégager la structure du texte et les différents paragraphes conceptuels. De manière générale, nous nous basons sur les éléments suivants :

1. L'énoncé noyau

L'énoncé noyau d'un paragraphe conceptuel renferme une idée générale, non encore exposée, sur laquelle une partie du texte est construite. Cette idée générale sera ensuite illustrée, explicitée ou commentée. L'énoncé noyau des différents paragraphes physiques qui constituent un paragraphe conceptuel renferme, lui aussi, une idée générale, mais directement dépendante de l'énoncé noyau de l'ensemble ou d'un sous-énoncé noyau. L'idée générale sera, à son tour, illustrée, explicitée ou commentée, à l'intérieur du paragraphe physique.

2. Les anaphoriques

En tant que procédé de cohésion textuelle, l'anaphore assure le lien avec le contexte précédent. Les anaphoriques reprennent un élément (groupe nominal, proposition, phrase...) déjà exprimé et indiquent ainsi la continuité d'un thème abordé. Le dépistage de l'anaphorique dans un énoncé noyau est très important, et le lecteur doit en rechercher immédiatement le référent. Afin de mettre à jour la structure du texte, le lecteur se base sur les anaphoriques auxquels il lui faut donner immédiatement un sens et sur les opérateurs discursifs.

3. Les opérateurs discursifs

Ils indiquent la relation qui existe entre le paragraphe introduit et le (ou les) paragraphe précédent, et ils figurent généralement à la tête de l'énoncé noyau. Certains opérateurs indiquent avec certitude que le paragraphe physique introduit appartient à une unité supérieure, le paragraphe conceptuel. Ce sont :

— les référents temporels qui constituent une suite dans le temps *(in the 1960's, a decade ago, now).*

— les opérateurs d'énumération *(first, secondly, thirdly).*

— les opérateurs de renforcement *(moreover, what is more).*

— les opérateurs d'apposition *(for example).*

— les opérateurs de reformulation *(in other words).*

— les opérateurs de conclusion *(therefore, thus).*

Certains opérateurs, en revanche, annoncent une orientation nouvelle, mais nous considérons alors deux cas : l'opérateur est accompagné d'un anaphorique et, dans ce cas, la relation exprimée est interne au paragraphe conceptuel. L'opérateur est seul dans la phrase, il annonce le début d'un nouveau paragraphe conceptuel et indique la relation avec le paragraphe conceptuel précédent. Ce sont :

— les opérateurs de concession *(however, yet).*

— les opérateurs de contraste *(but).*

L'absence d'anaphorique ou d'opérateur discursif ne signifie pas obligatoirement le début d'un nouveau paragraphe conceptuel. Certains opérateurs sont implicites et, dans ce cas, c'est le seul contenu de l'énoncé noyau qui renseigne le lecteur. Il doit découvrir le lien qui unit l'énoncé noyau au(x) précédent(s) et décider si le paragraphe est dans le prolongement ou non de ce qui a déjà été exprimé. La lecture cursive des énoncés noyaux donne la possibilité au lecteur de percevoir rapidement l'enchaînement logique, même si les opérateurs ne sont pas explicites. Le contenu semble s'imposer et, intuitivement, le lecteur établit un enchaînement.

Il est certain que l'analyse fonctionnelle du discours donnerait des bases plus solides que l'intuition. Toutefois, l'intuition et la manière dont le lecteur perçoit le texte ne doivent pas être négligées car elles sous-tendent, en partie, l'analyse fonctionnelle. L'analyse fonctionnelle explicite les relations implicites qui existent entre les phrases ou les paragraphes d'un texte et vise à trouver les repères formels qui caractérisent ces relations, perçues intuitivement.

C - Prévoir le contenu des paragraphes

A partir de chaque énoncé noyau, le lecteur peut interroger le texte et prévoir le contenu des différents paragraphes ou, plus précisément, ce sur quoi portera le contenu de ces paragraphes. La prévisibilité signifie, pour le lecteur, une anticipation sur la nature des informations, et ce n'est que la lecture du texte qui pourra lui révéler la substance même des informations. Les énoncés noyaux sont des « introducteurs » qui dévoilent le texte et motivent une lecture plus approfondie.

Afin de vérifier la validité de nos hypothèses, et pour une plus grande objectivité, nous considérons l'analyse effectuée en cours par un groupe d'étudiants. Ils ne disposaient que de la réduction et n'avaient eu aucun contact avec le texte.

Nous leur avions expliqué comment la réduction avait été construite et avions testé la compréhension du passage.

— (1) démonstration du désastre ; situation actuelle des gitans.

— (2) contenu du décret ; les devoirs des autorités locales.

— (3) exemples de bonne application du décret.

— (4) exemples de mauvaise application du décret.

— (5) exemples qui montrent le décalage entre 1965 et aujourd'hui ; conséquences du décalage pour les gitans.

— (6) exemples de gitans qui partent et de gitans poursuivis.

— (7) conclusions tirées des exemples précédents ; conditions des familles.

— (8) exemples d'actions entreprises par les gitans ; certains résultats.

— (9) conclusion pessimiste ; il faut revoir le décret.

Si nous vérifions les hypothèses faites sur le texte, elles sont, la plupart du temps, exactes ; en revanche, elles ne sont pas exhaustives, et le texte apporte d'autres informations. Dans le paragraphe 2, par exemple, outre le contenu du décret, nous découvrons ce que le décret ne contient pas.

Cette non-exhaustivité peut-elle être néfaste au lecteur ? Il ne semble pas que la découverte d'informations complémentaires à celles prévues désoriente le lecteur et le fasse régresser vers une lecture passive. Sa connaissance du texte, même incomplète, lui donne un cadre dans lequel il sait organiser les informations prévues et insérer de nouvelles informations. Il domine suffisamment le texte pour ne pas être pris au dépourvu, et sa réceptivité, en éveil, n'est pas émoussée.

D - Localiser les informations

A partir de ses hypothèses, le lecteur peut localiser rapidement, dans le texte original, les informations et il est en mesure de s'introduire dans le texte, à quelque endroit que ce soit, pour y trouver les informations désirées. Il peut être particulièrement intéressé par une partie du texte et s'y reporter immédiatement, économisant une lecture intégrale. Il ne lui est pas nécessaire de lire l'ensemble car il est en possession de l'organisation générale du texte et il sait comment et où s'intègre cette partie. Dans notre exemple, si le contenu du décret est une information spécialement recherchée, le lecteur se réfère directement au paragraphe 2. La réduction pré-dispose à une lecture dans laquelle le lecteur pourra, et saura, trouver des informations.

New Statesman 18 March 1977

William Hall

Gypsies, Councils and the Act

1 In 68, an Act was passed which was widely regarded as providing a humane solution to the gypsy problem. Nine years later, it is generally agreed to be a disaster. So much so in fact, that the Department of the Environment have asked John Cripps, chairman of the Countryside Commission, to prepare a paper on its failings which is to be published on 6 April. The Act was supposed to establish a network of official campsites throughout the country so that gypsies could continue their way of life free from the friction which had bedevilled their relationship with the rest of the community. For the most part, those sites have not been provided. Disputes involving gypsies, it is said, continue to be the most widely covered stories in local newspapers. More important, and despite an Act that was meant to help them, at least 6,000 gypsy families are forced to break the law – and therefore endure harassment – every day at any time they stop anywhere.

2 The Act ostensibly made the duties of local authorities clear: metropolitan counties should provide 'at least 15' pitches for travellers, the London boroughs at least 15 'at a time' and the shire counties simply 'adequate accommodation'. The Act, however, omitted to set a time limit. The result is that, seven years after the Act came fully into operation, many areas of Britain still provide no sites. In London, Islington, for example, has a sizeable itinerant population. It also has no pitches – either temporary or permanent – and has no plans for any. The Act also failed to provide adequate sanctions against recalcitrant authorities. Admittedly, Section 9 allows a minister to use a '*mandamus* action' in the courts to force a council to do its duty, but successive governments haven't bothered. In theory it seems anyone can bring such an action. Indeed, a number of travellers tried but failed. The reason the courts gave was that a *mandamus* action was already available to the minister.

3 Some authorities, of course, have carried out their responsibilities well: Hertfordshire and the London Borough of Lewisham for example. Essex County Council drew up a list of 53 possible sites for Colchester. Every suggestion aroused local hostility. Indeed at the planning inquiry, fears were expressed that gypsies on one proposed site might steal patients from a local mental hospital. Colchester, inevitably enough, referred the whole matter back to Essex County Council, and the gypsies still have nothing.

4 However, where decisions have been made they have often been misguided. An assumption behind the 1968 Act was that travellers wanted to settle down. Hampshire, for example, experimented with prefabricated houses, but without much success. The theory presupposed that gypsies wanted to give up their nomadic lifestyle, whereas the vast majority, according to recent research, do in fact want to stay on the road. Some even aver that they feel claustrophobic in houses. As Roy Wells, a traveller from South London, explained: 'The whole idea of the Government and the rest is to take our freedom away. If we settled we'd have to fill in forms and so on. Travelling would be at an end.' As it was, his flash trailer contained a chipa horse and varda as the only reminder of tradition.

5 The number of sites provided for by the Act was based on a census carried out in 1965. No scope for review was given and so now many areas have more travellers than they're legally obliged to care for. Suffolk County Council plans to build 30 pitches, though a survey carried out by them pointed to some 120 families in the county. Oldham, to take a slightly different case, established a relatively luxurious site, were able to handpick suitable gypsies, and then, their statutory obligations met, applied for and were granted designation under the Act. Designation was intended as a carrot to encourage authorities to provide sites. In effect, though, it establishes a legal 'no-go area' for gypsies: those not lucky enough to secure a pitch have to leave or face prosecution.

6 That is a lot shared by thousands of other families. A government circular urging councils not to evict gypsies who have nowhere else to go seems to have gone relatively unheeded. A family who camped on a traditional stopping place on an industrial estate in Ipswich have been evicted three times. Meanwhile the authorities saw fit to offer the land rent free to a local farmer. Another family living on a lay-by near Colchester were evicted by a private security firm at great cost to the local council. A landowner allowed them to camp in a field nearby, though he is now being prosecuted for failing to have a site licence.

7 In practice then, many local authorities evade their responsibilities by simply moving families on. Their legal armoury is strong. The Highways Act, for instance, prohibits camping on the highway by any person 'being a gypsy'. For a traveller to argue that he trespassed because no sites were provided cannot be defended in the courts. Legal aid is therefore generally withheld. Local bye-laws can also be used to persuade itinerants to move on, as well as more informal pressures. Stockport, though providing one temporary site, for a long time had a gypsy problem because there weren't enough pitches to go round. Instead of providing more, they drew up a code of practice for the eviction of itinerants. Among its provisions: notices to quit should be served as soon as possible after the itinerants arrive; eviction should be timed for 7 a.m. (a time generally suitable for police attendance). Since the code was introduced nearly two years ago, Stockport have claimed that their gypsy problem has ended. It's possible the two are linked.

8 The failure of the Act to tackle the problem of the provision of sites has met with strong, if limited, action from the gypsies themselves. It took three years to set up a permanent site in Wandsworth, and that was with a sympathetic council. There was much local opposition, from those who complained about barking dogs, to those who, seeking to prove a point, dumped bags of rubbish at the entrance to the site in the early morning. In the end, the site cost about £160,000 and has stables, a community centre, an education play-bus and facilities for work. Such successes help the campaign in other parts of the country. Pressure is being exerted at the moment to make Kent and Surrey fulfil their obligations: first letters and chats with sympathetic councillors, and then if that fails, a build-up of the gypsy population until the authority can no longer cope with evictions.

9 Such action, however, takes time to yield results, and not all travellers are so well organised. As well as the Cripps Report, intended as a consultative document, the Department of the Environment are publishing a new circular on 25 March. But while they're keen to persuade local authorities to provide sites, exhortation, it seems, is not enough. The need for a network of temporary sites throughout the country is critical. Unless something is done – and there's no time for legislation this session – gypsies will continue to be harassed and the rest of the community will continue to feel their prejudices reinforced.

Limites de la méthode proposée

La principale restriction que nous devons apporter à la méthode envisagée est qu'elle n'est pas applicable à tous les textes ou, tout du moins, qu'elle nécessite une certaine flexibilité pour une plus grande application. En effet, l'utilisation d'une méthode ne doit pas se restreindre aux textes « bien construits » ou tels qu'ils devraient l'être, mais s'étendre aux textes tels qu'ils sont construits véritablement.

En premier lieu, la lecture des deux premières phrases du premier paragraphe d'un texte se révèle parfois insuffisante. Ce paragraphe peut être construit sur un modèle différent des autres et, tout d'abord, préciser un cadre ou créer une atmosphère, introduire le texte et ne donner, qu'ensuite, une information générale. Dans ce cas, la lecture du paragraphe tout entier est nécessaire pour que le lecteur puisse aborder le texte. Il en va de même pour le dernier paragraphe : celui-ci peut récapituler les informations précédentes, faire le point, et donner une conclusion apportant une idée nouvelle ou une ouverture sur le texte uniquement en fin de paragraphe.

Dans ces deux cas, la lecture de la dernière ou des deux dernières phrases du paragraphe est quelquefois suffisante mais, pour l'introduction en particulier, une lecture globale semble préférable. Cependant, le lecteur est probablement à même de décider, dès les deux premières phrases, s'il est progressivement introduit au texte ou s'il est déjà en possession d'une information majeure et générale.

Les textes morcelés en de nombreux paragraphes très courts posent un problème particulier. La lecture des premières phrases permet toujours de structurer le texte mais équivaut à une lecture de cinquante pour cent ou des deux tiers du texte. Trouver l'antécédent d'un anaphorique revient souvent à lire la dernière phrase du paragraphe précédent, la seule à n'avoir pas été lue. Le lecteur dispose à la fois des informations majeures et de bon nombre d'informations qui en dépendent et, dans certains cas, la lecture du texte tout entier apporte peu. Le problème soulevé par ces textes n'est pas résolu mais nous pouvons envisager d'appliquer la méthode proposée et de dispenser le lecteur d'une lecture globale. Pour ces textes, la méthode s'apparenterait plutôt à une méthode de lecture rapide, et elle ne répond plus aux buts fixés initialement (découvrir les informations majeures, structurer le texte, prévoir le contenu des différents paragraphes, localiser les informations).

Pour certains textes, notre méthode peut se révéler efficace à l'exception d'un ou de deux paragraphes. Nous n'avons pas tenu compte, par exemple, des paragraphes dont le raisonnement est inductif. Leur fréquence est assez faible et ils concernent, la plupart du temps, le paragraphe introductif, aussi nous

rejoignons le cas envisagé plus haut. Le lecteur s'engagera probablement dans la lecture du paragraphe tout entier. Toutefois, pour un paragraphe situé à l'intérieur du texte, le problème reste posé.

De manière générale, il est difficile d'appliquer rigidement la méthode proposée, certaines adaptations sont nécessaires selon les textes.

APPLICATIONS PEDAGOGIQUES

Pendant l'année universitaire 1977-78, nous avons appliqué la méthode proposée, en cours. Une longue explication théorique ne s'avère pas nécessaire et serait fastidieuse, aussi nous n'exposons que brièvement les buts recherchés.

Nous considérons, tout d'abord, la réduction d'un texte, sans même prévenir les étudiants qu'il s'agit d'une réduction. Nous testons la compréhension du passage et, seulement alors, précisons qu'il est le sous-produit d'un texte authentique. Cette démarche nous permet, principalement, de mettre en relief les liens inter-phrastiques de la réduction de texte, liens qui, en réalité, existent entre les paragraphes du texte original. Les étudiants, par ce moyen, prennent conscience que le texte est structuré, et sont sensibilisés aux procédés de cohésion textuelle. A partir de chaque énoncé noyau, le groupe établit la liste des informations qu'il prévoit de trouver, et ce n'est qu'ensuite que s'effectue la lecture globale du texte. Nous vérifions rapidement la justesse des hypothèses. Des questions de compréhension, qui ne suivent pas chronologiquement le déroulement du texte, doivent obtenir une réponse immédiate quant à la localisation, dans le texte, des éléments qui constituent cette réponse. Faire des hypothèses sur le texte n'est pas un exercice en soi, mais doit permettre au lecteur de pénétrer et connaître le texte. Ces questions de compréhension imposent, au lecteur, des entrées obliques dans le texte.

Pour une première utilisation de la méthode, nous effectuons nous-mêmes la réduction. Pour les textes suivants, nous distribuons le texte, et les étudiants lisent uniquement les premières phrases des paragraphes ; ils dégagent eux-mêmes la structure, se basant sur les énoncés noyaux, les anaphoriques et les opérateurs discursifs.

Nous avons envisagé quatre étapes successives (découvrir les informations majeures, structurer le texte au niveau macroscopique, prévoir le contenu des différents paragraphes, localiser les informations), mais, en réalité, les deux premières et les deux dernières étapes se déroulent en même temps. Pendant la lecture des énoncés noyaux, le lecteur structure le texte, et il est en mesure de définir le nombre de paragraphes conceptuels en fin de lecture. Il reprend

The Three Rs in 70 Tongues

Debating the uses of bilingual instruction

1. Imagine a school with 2,617 students culled from 57 different countries and cultures. In one classroom, the teacher copies the word farming on a blackboard —first in English, from left to right, and then in Assyrian, from right to left. A sumurus of Chinese rises from a history class. Soft Spanish vowels punctuate a science lesson. A model international academy? Hardly. It is Chicago's Nicholas Senn High School on the city's ethnically mixed North Side, where foreign-born students enroll in special bilingual programs that allow them to study a regular curriculum in their native languages as well as in English.

2. Scarcely a decade ago, such a welter of tongues would have been unspeakable in an American public school. For more than a century, the great melting-pot theory decreed that foreign-speaking children be taught solely in English to speed their assimilation into the mainstream. The children of 1.3 million immigrants were forced to master English that way. Some 22 states even outlawed teaching in foreign languages.

3. But in the 1960s a spectacular popularization of ethnic pride took place, and cultural heterogeneity emerged as the new ideal. Bilingual-education legislation, passed by Congress in 1974, declared that non-English-speaking children should be given the chance to study in their own language in order to smooth the transition into U.S. life. Going a step further, the act also set up a number of bicultural programs, so that children could reinforce, rather than shed, their primary cultural heritage. Going even further than that, neighboring Canada has been officially bilingual since 1969 —although the separatist provincial government in Quebec has decreed French as the province's only official language and restricted the use of English in its schools.

4. Now 287,000 foreign-born students in America—76% of them Hispanic—are taught at least some of their schoolwork in 70 dialects and languages. The federal Office of Bilingual Education alone sponsors 700 programs in 41 states and five territories, at a cost of $135 million; the spectrum of languages sweeps from Aleut in Alaska to Yiddish in New York. Meanwhile, at least ten states have passed legislation mandating bilingual instruction in those school districts with a minimum number of children—usually ten to 20—who speak a foreign language and are seriously deficient in English.

5. The official purpose of the federal bilingual programs is to help foreign-speaking children use their native tongue to learn English rapidly, then switch to a regular school program. Yet the degree of emphasis on English differs markedly from program to program.

6. So-called transitional programs shoot their students into regular English-speaking classrooms as quickly as possible. Under a second technique, called the maintenance method, rapid mastery of English is still the goal. But students continue studying their own culture and language. A third approach, being tried in areas with large Hispanic enclaves, such as New York, Florida and Southern California, is bilingual and bicultural: the programs encourage native-born Americans to achieve fluency in a foreign language even as their counterparts are learning English. In Miami's Coral Way Elementary School, which inaugurated the bicultural method to cope with the huge influx of refugees from Cuba in 1963, all students study for half a day in Spanish and for the other half in English.

7. Critics of the bilingual experiment contend that the movement is often more political than educational, with Spanish-surnamed children segregated in separate classes long after they can handle lessons conducted in English. "We fully recognize the benefits of cultural pluralism," says James Ward of the American Federation of Teachers. "But we must be sure that the central effort is to bring students into the mainstream of American life." Some foreign-born parents share his concern. Manuel Liera, principal of a junior high school in California's Sweetwater Union school district, near the Mexican border, has been forced by parental pressure to remove some Chicano children from the bilingual program. Parents, he says, "are afraid that their kids are going to get a second-class education and that they won't learn English."

8. Advocates of bilingualism contend that the programs make foreign-born students feel welcome in American society and decrease staggering dropout rates. (For Puerto Rican students in Chicago, the dropout rate runs about 70% a year, compared with 35% overall.) Moreover, they argue, students learn better through a gradual transition into English. That argument, however, has not been proved. A 1977 nationwide study of 150 schools and 11,500 students conducted by the American Institute for Research in Palo Alto, Calif., found that bilingual programs helped children learn such subjects as math. But Spanish-speaking children in bilingual programs generally did not improve in English any faster than did foreign speakers in monolingual classrooms.

9. Bilingual programs, still experimental, are plagued by problems. There is an acute shortage of qualified teachers. Textbooks are scarce. One Arabic teacher in Chicago finally telephoned Jordan's King Hussein personally for help. Hussein donated a planeload of textbooks. In an age of tight school budgets, bilingual programs tend to cost about twice as much as regular classes because of special teachers and materials.

10. Meanwhile, in Miami, Spanish is threatening to swamp English completely. Bilingual educators warn that if English-speaking high school graduates want jobs in the area, they will need Spanish as much as immigrants from Cuba will need English. Native-born Americans, reacting against the Spanish tide, are abandoning Dade County. That has led even advocates of bilingual teaching to wonder if old-fashioned assimilation was not a better policy after all. "Does bilingualism lead to separatism?" muses Von Nieda Beebe, a bilingual specialist in Miami. "Is Dade County going to secede from the U.S. when all the English have moved out?" ■

Spanish class for third graders at Miami's Coral Way school

After the melting pot, a new ideal of ethnic pride

ensuite chaque paragraphe et prévoit les informations complémentaires et, dans le même temps, leur localisation.

Une utilisation fréquente de la méthode conduit, en fait, à un déroulement simultané des étapes. Un retour en arrière pour définir les informations complémentaires n'est plus nécessaire. Le lecteur interroge le texte, au fil de sa lecture, et est en mesure d'anticiper sur le contenu.

Considérons un texte, travaillé en cours, et rapportons l'analyse effectuée par un groupe d'étudiants :

The three R's in 70 tongues

I § 1. Nous conservons automatiquement les deux premières phrases. Elles constituent un exemple, représentatif de l'idée générale. Nous décidons toutefois de lire la totalité du paragraphe afin de trouver l'idée générale.

§ 2. L'anaphorique *such a welter of tongues* établit le lien avec le paragraphe précédent.

§ 3. Le référent temporel *in the 1960's* nous fait prendre en considération *scarcely a decade ago* du § 2. Ces deux référents s'enchaînent logiquement. L'opérateur *but* indique une relation de contraste, interne.

§ 4. *Now* s'inscrit dans la suite temporelle des § 2 et 3.

Hypothèse : ces trois paragraphes étudient et exemplifient la situation, à l'époque annoncée.

II § 5. La première phrase renferme une idée nouvelle, il s'agit donc du début d'un nouveau paragraphe conceptuel. Nous lisons la deuxième phrase. *Yet* marque une concession, et cette phrase laisse prévoir une comparaison programme à programme.

§ 6. La première phrase est un exemple, qui répond à l'hypothèse du § 5. Nous en déduisons que ce paragraphe est, en fait, associé au précédent et que son énoncé noyau est la deuxième phrase du § 5. Le fait que le § 5 ait été lu en entier, alors qu'il annonçait une suite, nous laissait envisager l'association du § 6 et du § 5.

§ 7. L'anaphorique *the bilingual experiment* indique le lien avec le § 5. L'appréciation de la méthode suit logiquement l'exposition de son but.

§ 8. L'anaphorique *bilingualism* reprend également l'expression du § 5. *Advocates* complète *critics*.

Hypothèse : ces deux paragraphes développent les arguments pour et contre la méthode.

§ 9. Nous retrouvons une expression anaphorique équivalente aux deux précédentes : *bilingual programs*.

Hypothèse : exposition des problèmes.

§ 10. *Meanwhile* fait référence à un moment parallèle au cadre temporel fixé. Comme dans le premier §, la phrase est un exemple qui illustre une situation, et nous décidons de lire la totalité du §.

Les questions de compréhension sur le texte concernaient l'exposition des problèmes liés à la méthode, l'évolution de la situation dans le temps, les arguments pour et contre la méthode, etc..., dans un ordre qui ne respectait pas le déroulement du texte. Les informations avaient été localisées et, par conséquent, ce non respect de la chronologie interne n'était pas un handicap.

L'application de la méthode, par les étudiants, soulève peu de difficultés. Les anaphoriques sont généralement découverts et la recherche de l'antécédent est immédiat. En revanche, les opérateurs discursifs sont bien vus comme « mots grammaticaux », mais les relations qu'ils expriment ne sont pas toujours perçues ou connues. Une remise à jour des connaissances s'effectue au fil des textes.

Cette pré-disposition à la lecture du texte semble soulever l'intérêt du lecteur et l'engager dans une participation active au cours. Il défend, avec conviction, la structure qu'il a mise à jour, se félicite d'une hypothèse qui se révèle exacte, ou s'indigne, bruyamment, de questions « faciles » quant à la localisation des informations.

CONCLUSION

La méthode proposée, avec ses limites et ses imperfections, ne fait que contribuer à l'étude de cette aptitude, trop souvent délaissée, la compréhension de textes écrits en langue étrangère. De nombreuses recherches sont encore nécessaires pour que s'établisse une grammaire textuelle applicable à un grand nombre de textes. Les recherches actuelles sont orientées vers l'analyse fonctionnelle du discours écrit qui aboutira, peut-être, à l'élaboration de cette grammaire.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABE, D., BILLANT J., DUDA, R., GREMMO, M.J., MOULDEN, H., REGENT, O. (1975) « Vers une redéfinition de la compréhension écrite en langue étrangère », *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

CHRISTENSEN, F. (1967) *Notes toward a new rhetoric, 6 essays for teachers*, New-York, Harper and Row.

DROBNIC, K. (1978) " Teaching conceptual paragraphs in EST courses. A practical technique ", *Espmena bulletin*, nº 10, University of Khartoum.

FADE, P. (1979) *La compréhension écrite en langue étrangère : analyse de quelques difficultés et applications pédagogiques*, Thèse de 3e cycle, Université de Nancy II.

GREMMO, M.J. (1977) " Reading as Communication ", *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

HEDDESHEIMER, C., REBUSCHI, G., ROUSSEL, F., ZOPPIS, C. *Grammaire anglaise II*, Département d'Etudes Anglaises et Nord-Américaines, Université de Nancy II.

HERBOLICH, J.B. (1978) " Teaching outlining to the ESP student ", *Espmena bulletin*, nº 10, Université de Khartoum.

MALEY, A. (1976) " The teaching of reading skills ", *I.U.T. Bulletin pédagogique*, nº 42, Equipe de Recherches, I.U.T. de Sceaux.

SELINKER, L., TRIMBLE, L., VROMAN, R. (1974) " Presupposition and technical rhetoric ", *E.L.T. Journal*, volume XXIX, number 1.